



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 1998

The Mother Tongue as Second Language: Strategies of Linguistic Integration

Kabatek, Johannes

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-84804>

Book Section

Originally published at:

Kabatek, Johannes (1998). The Mother Tongue as Second Language: Strategies of Linguistic Integration.

In: Oro Cabanas, José Manuel; Varela Zapata, Jesus. Diálogo de Culturas. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 57-70.

DIÁLOGO DE CULTURAS

EDICIÓN A CARGO DE:

José M. Oro

Jesús Varela Zapata

SEPARATA

1998

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO IV

THE MOTHER TONGUE AS SECOND LANGUAGE: STRATEGIES OF LINGUISTIC INTEGRATION

JOHANNES KABATEK
Universidade de Paderborn

ABSTRACT

In some bilingual communities (e.g., occitania, basque country, galicia) a large amount of speakers grew up without learning the autochthonous language of their country or with only passive knowledge of it. At a certain age, for ideological, political, economic or social reasons, speakers in some cases try to get part of the "original", autochthonous community by adapting their language. What on the one hand is often called a "recovery of the own language" is on the other hand very similar to a normal second language acquisition process.

In a case study about modern galician, a corpus of speech and metalinguistic statements of 30 informants who changed towards galician after having spoken castilian during their childhood serves as basis for information about the strategies speakers make use of in the integration process, positive and negative interference phenomena, forming of new subgroups, accommodation, adaptation of socially marked forms, step-by-step integration etc.

The basic question to be treated is the one about the differences and similarities between "normal" second-language acquisition and learning of the "mother tongue" as a second language as well as the establishment of some basic theoretical categories on linguistic integration processes.

THE MOTHER TONGUE AS SECOND LANGUAGE: STRATEGIES OF LINGUISTIC INTEGRATION

1. Aínda que os estudos de Adquisición de Segundas Linguas teñan unhas tradicións e escolas propias, sempre foi - e seguirá sendo - útil o contacto desta disciplina con outras, sobre todo coa lingüística histórica e coas cuestións relativas ás interferencias e mailo cambio lingüístico. Tanto a lingüística histórica debe aproveita-los coñecementos empíricos e metodolóxicos dos estudos de adquisición como estes e a súa xove disciplina poden sacar proveito da experiencia e do transfondo teórico da lingüística histó-

rica. Se lembrámo-lo exemplo da fructífera discusión sobre a relación entre Adquisición de Segundas Linguas e os procesos de Pidginización e Crioulización, que foi basicamente un encontro entre estas dúas disciplinas, vemos que as problemáticas dos distintos enfoques de investigación teñen ás veces máis en común do que parece.

Antes de entrarmos no tema da "segunda lingua como primeira", presentaremos algunhas distincións teóricas necesarias para a comprensión do caso particular que estudiamos: os procesos de adquisición da lingua galega por parte de castelanfalantes procedentes a miúdo de familias galegofalantes, procesos que, nalgúns casos, son procesos de adquisición da lingua "materna" strictu sensu como segunda lingua, e onde a segunda lingua chega a cumprir-las funcións da comunicación cotiá normalmente cumpridas pola primeira lingua.

2. Se volvemos a formula-la cuestión do influxo da primeira lingua na adquisición da segunda, teremos que nos enfrontar con dous problemas: o primeiro refírese á cuestión principal de se realmente ten algo que ve-la lingua materna dun falante coa segunda lingua que está adquirindo ou non. A segunda, consecuencia dunha certa afirmación da primeira, refírese ás influencias concretas e ós factores que as condicionan.

Dentro das tradicións dos estudos de Adquisición de Segundas Linguas adóitase atribuí-la idea de que a lingua materna xoga un papel importante neste proceso a Charles Fries e ás opinións expostas na introducción ó seu clásico *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), unha exposición que resume en nove páxinas de maneira excelente os problemas básicos da Adquisi-

ción de Segundas Linguas e que pode ser recomendada aínda hoxe en día. Na opinión de Fries, para o ensino dunha segunda lingua fai falta "an adequate descriptive analysis of both the language to be studied and the language of the student" (Fries 1945: 5)

Polo tanto, o mellor método de ensino consistirá nunha boa descrición dos dous sistemas:

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the native language of the learner (Fries 1945: 9)

Froito desta afirmación foron os traballos descritivos de análise contrastiva entre dúas linguas realizados - entre outros - polos discípulos de Fries (como p.e. R. Lado), traballos que levaron a un ensino contrastivo. A Lado (1957) atribúeselle tamén a chamada "Hipótese de Análise Contrastiva", que parte da idea adaptada de Weinreich de que canto menos semellanza haxa entre dúas linguas, máis interferencia haberá no momento da súa aprendizaxe. Esta idea é, en certa medida, consecuencia dun enfoque matemático-estructural que non dá a suficiente importancia ós factores cognitivos da actividade lingüística dos propios falantes. A "Hipótese de Análise Contrastiva" foi rexeitada por diferentes estudiosos, entre outros por Randal Whitman e Kenneth Jackson, que afirman nun artigo de 1972 que unha análise contrastiva "is inadequate, theoretically and practically, to predict the interference problems of a language learner" e chegan incluso a afirmar que

Interference, or native-to target language transfer, plays such a small role in language learning performance that no contrastive analysis, no matter how well-conceived,

could correlate highly with performance data (Whitman/Jackson 1972: 40)

E engaden a validez do dito "at least on the level of Syntax" (p. 40). Pero esta posición é moi extrema e débese ó enfoque do estudio destes dous investigadores: traballaron con xaponeses que estudiaban inglés e cos problemas que tiñan no campo da sintaxe. Como non atoparon case ningunha proba de interferencia xaponesa na sintaxe do inglés dos informantes, concluíron que a interferencia non xogaba case ningún papel no proceso de adquisición. O problema aquí é metodolóxico, e recorda, como tantas veces na discusión científica, a parábola dos cegos que tocaban partes distintas dun elefante, e cada cego daba outra descrición, pensando que o que sentía era a realidade do obxecto enteiro.

Pero neste caso, tanto nas investigacións de ASL coma nos estudos de interferencia, as solucións adecuadas xa foron dadas por diferentes teóricos. Polo menos xa desde Bartoli encontrámo-la idea de que a semellanza dunha lingua con outra é un factor decisivo para a posible interferencia: a "Hipótese de Análise Contrastiva" é entón válida, pero só en parte, e mesmo en parte ó revés: non canto máis distancia, senón canto máis semellanza haxa entre dúas linguas, máis interferencias se producen, en xeral, cando entran en contacto, e isto vale tamén para a ASL como forma específica de contacto de linguas. Así foi exposto por Sandfeld en 1936, falando do contacto en xeral:

D'une façon générale, comme l'ont relevé M. Bartoli et d'autres, deux langues semblables s'influencent plus profondément que deux langues qui présentent peu de ressemblances (Sandfeld 1936/1982: 68-69)

Ou no campo dos estudos de pidginización, por Mühlhäusler, en 1980:

Mischung ist wahrscheinlicher, wenn zwischen Systemen größere Ähnlichkeit besteht. Dies kann auch so ausgedrückt werden: wo Sprachen maximal divergieren, ist Interferenz am unwahrscheinlichsten. (p. 155-56)

E, finalmente, no principio formulado no campo dos estudos de ASL por Henning Wode en 19782:

Habrá interferencia sólo si la L1 y la L2 tienen estructuras que confluyan en una medida de semejanza decisiva, i.e. si se confía en el conocimiento previo de la L1. (en: Larsen-Freeman/Long 1994: 94)

A primeira distinción que temos que facer cando queiramos estudia-lo influxo da L1 sobre a L2 é, entón, a de linguas semellantes e linguas distantes. Sen embargo, non dispoñemos dun método empírico para medi-la distancia real entre dúas linguas; e os que intentan facelo normalmente teñen que se limitar a uns aspectos parciais, coma o léxico, o sistema fonolóxico, a sintaxe etc., e chegan así ás veces a resultados completamente opostos segundo o criterio que escollan. Foi algo que se viu p.e. na discusión ou, mellor dito, polémica sobre a posición do catalán entre as linguas románicas. Pero, aínda que non poidamos medi-la distancia exactamente -en realidade tampouco se trata de facelo, xa que sería ignorar-lo que é unha lingua: unha lingua non é un obxecto monolítico claramente localizable fronte a outra- podemos, cando menos, establece-los dous puntos extremos dun posible continuo de distancia, que serían, por unha banda, a diferenza completa en tódolos aspectos posibles, e pola outra, a completa converxencia de tódolos elementos. En relación á

distinción feita por Eugenio Coseriu entre os tres niveis do falar, o nivel universal do falar en xeral, o nivel histórico das linguas e o nivel individual dos textos³, o caso extremo de distancia entre dúas linguas sería a completa ausencia de relación no nivel histórico: a relación limitárase ó que é universal no falar en xeral. Mesmo así, hai unha certa intuición tamén do nivel universal, ou unha especie de confianza, que nos axuda a identificar unha lingua como lingua: se oímos como fala unha persoa nunha lingua da que non podemos identificar absolutamente nada, non dicimos normalmente que son ruídos, senón que non entendemos; e normalmente supoñemos tamén que existe nalgún lugar unha comunidade que fala esta lingua e que nós mesmos poderíamos chegar a entendela se tiverámo-la posibilidade de estudiala. E para estudiala, para "despertala na nosa mente"⁴, axudaríanos o feito de que os signos desta lingua tamén serían signos lingüísticos coas mesmas características universais como en tódalas linguas, axudaríanos o que Coseriu chama o "coñecemento dos principios do pensar" e mailo "coñecemento xeral das cousas"⁵, pero non nos axudaría nada do que é particular á nosa primeira lingua. Neste caso extremo e irreal, non habería tampouco transferencia productiva da L1 do falante, posto que non identificaría ningún elemento con algo que coñece⁶. É un caso irreal, xa que sempre vai haber transferencia p.e. ó nivel dos significados, identificación por parte do falante de conceptos da L2 con conceptos da súa primeira lingua: pero isto débese a que no nivel dos conceptos nunca haberá diferenza completa entre as linguas, por distantes que sexan, xa que designan sempre, polo menos en parte, un mesmo

mundo. Tamén vai haber sempre transferencia a nivel fonético, tanto por semellanzas como polo traslucir dos hábitos lingüísticos da primeira lingua.

Pero o que interesa aquí son os casos onde si é posible unha identificación de elementos da L2 con elementos da L1, para ve-los procesos que se dan nestes casos. Pero antes, teremos que facer unha segunda distinción, entre a recepción, pasiva, dunha segunda lingua, e o falar, a produción propia de textos nela - non esquecendo, por certo, que o "escoitar" tamén é de certo modo "falar". Que é o que fai un falante cando escoita un texto nunha lingua que descoñece? O que intenta é "entender algo", quere dicir, buscar elementos comúns coa súa lingua, identificar elementos coa axuda da lingua (ou das linguas) que coñece.

Se, por exemplo, un español escoita un texto chinés sen saber esta lingua, pode acontecer que non identifique absolutamente ningún elemento e que polo tanto non atope axuda ningunha na súa competencia lingüística previa. Se escoita un texto ruso, xa atopará algún que outro elemento familiar no léxico, e, se é un texto elaborado, digamos por exemplo un discurso formal, pode ser que a través do léxico ruso, a través de préstamos do latín, do grego ou do francés que teñen formas semellantes en español, incluso chegue a comprender máis ou menos de que se está falando. Se, por último, escoita un texto italiano, xa é bastante probable que chegue a entender, de ser un texto elaborado, bastante do que se di na lingua orixinal, mesmo se non a coñece. Pode chegar a entender non só algún elemento solto do léxico, senón a identificar a través de elementos da súa propia lingua elementos mor-

folóxicos e sintácticos, a entende-la mensaxe sen coñece-la lingua. Existe, polo tanto, unha posibilidade de identificación de formas semellantes, e hai unha maneira intuitiva de medi-la distancia entre dúas linguas que é parte do saber lingüístico. Á parte dun saber cultural sobre a semellanza das linguas e as familias das mesmas que pode condicionar-lo intento de identificación, hai unha identificación de elementos a través da propia experiencia.

No proceso da súa "creación individual" dunha lingua semellante, un falante identifica elementos da L2 con elementos da súa L1. Tamén se dá conta de que hai elementos que son distintos, elementos que el non entende, e outros elementos que existen na súa lingua e que non aparecen na L2. Pode chegar a analizar incluso moito máis, por exemplo, a distinguir diferentes estilos, dicir que nun estilo máis elaborado entende máis, nun estilo máis coloquial menos (en certas situacións pode ser incluso ó revés), ou que certos tipos de palabras ou expresións son mellor adaptables ca outros etc. - pero realiza unha especie de "análise contrastiva" e chega á identificación de elementos atribuíbles a tres zonas:

Os falantes pódense equivocar máis ou menos no establecemento dun esquema semellante, pero tamén poden - e adoitan facelo - corrixilo continuamente. Agora ben, a cuestión non é se existe un esquema deste tipo, que parece un feito evidente, a cuestión é máis ben se se usa, ou ata qué punto e de qué forma se usa polo falante no momento de crear textos na Segunda Lingua. En realidade, nun caso ideal, suponse que a creación de textos nunha segunda lingua faise dentro das posibilidades da mesma e que non hai

influencia doutra lingua. O caso ideal é o de "pensar", desde o principio, nunha segunda lingua para evitar calquera retraso, xa que falar a través doutra lingua causa danos nas fases avanzadas da aprendizaxe, como xa destacou Fries:

Translation and "word equivalents" which seem to save time at the beginning really cause delay in the long run and may if continued even set up such habits and confusions as to thwart any real control of the new language. (Fries 1945: 6)

Pero tamén Fries admite que este tipo de comportamento é frecuente e normal polo menos ó principio da aprendizaxe. E aquí podemos formular de novo, pero desde outro punto de vista, o principio enriba mencionado de Wode: canto máis éxito teña un falante coa análise comparativa da súa L1 respecto da L2, máis seguirá desenvolvendo e aplicándoa. O éxito é maior, claro está, canto máis semellanza haxa entre dúas linguas, ou mellor, canto máis regularidades se poidan establecer para chegar dun enunciado da lingua 1 a un enunciado equivalente da lingua 2.

Da análise contrastiva por parte do falante resultan diversas estratexias que facilitan a produción de textos ou discursos na lingua meta: o falante crea a lingua meta con axuda da L1.

A primeira estratexia poderíamola chamar "estratexia de converxencia": consiste no aproveitamento da zona converxente entre a L1 e a L2 e na preferencia de formas desta zona, e é consecuencia do feito de haber elementos comúns: unha estratexia que facilita e acelera o proceso de aprendizaxe. Moitas veces, os elementos "comúns" son comúns só en parte, e presentan por outra parte dife-

rencias. Se os falantes atopan unha certa regularidade nestas diferencias fronte á súa lingua, desenvolven unha segunda estratexia, que poderíamos chamar "estratexia de adaptación": regras que lles permiten crear elementos da L2 a través da modificación de elementos da L1. Outra estratexia, que podemos chamar "estratexia de diverxencia", é unha reacción en contra da escollo de elementos comúns e consiste na preferencia, onde isto é posible, por formas distantes da lingua propia, tanto para marca-la diferenza como para evitar posibles interferencias.

A estas estratexias corresponden varios tipos de interferencia: a estratexia de adaptación pode ter dous resultados: tanto acertos, formas existentes tamén na L2, ou erros: os erros consisten nas chamadas "formas hiper-correctas" e prodúcense cando a un elemento da L1 corresponden varios na L2, e o falante xeneraliza unha regra de adaptación tamén en casos onde non vale. Así, un español que sabe que a lleno, llano e lluvia corresponde en italiano pieno, piano e pioggia pode chegar a dicir *piave en vez de chiave, se xeneraliza a regra — > pj- e a aplica tamén a palabras procedentes de CL- e FL- latinos, que deron en español o mesmo resultado —. Ou, sabendo que ó ditongo ie lle corresponde en italiano en moitos casos e, aplica esta regra tamén a casos da zona converxente, onde as dúas linguas ditongan, e di pede por piede - (ó revés un italiano aprendiz de español pode p.e. chegar a dicir Cuesta Brava etc.). Pode chegar tamén a dicir palabras que corresponden ó sistema actual de formación de palabras do italiano, pero non corresponden á súa norma, cando p.e. di insegnanza en vez de insegnamento, segundo o modelo de p.e. alianza - alleanza, esperanza - speranza.

As estratexias de converxencia e de diverxencia corresponden ó que Coseriu (1977) chamou "interferencia negativa" - negativa non no sentido de "contribución negativa á adquisición"⁷, senón porque estas interferencias corresponden á non-realización ou realización negativa de certas posibilidades dunha lingua. Se un falante só realiza o que é común á L2 e á súa lingua propia, pode, no caso de linguas moi semellantes, con poucos cambios, chegar a falar correctamente a L2, pero realizará só unha parte das posibilidades desta lingua, e o que realiza vén condicionado pola súa L1, aínda que esta non sexa aparente nos textos producidos. Se evita certos elementos da L2 porque teme que sexan interferencias da súa L1 ou porque lle soan demasiado á súa lingua ou simplemente porque quere demostrar que sabe tamén aqueles elementos que lle soan tan "típicos" da outra lingua posto que non coinciden coa súa propia, tampouco presentará - aparentemente - elementos da súa lingua á hora de producir textos na outra. Pero estes textos serán marcados pola súa primeira lingua aínda que esta non apareza neles.

A terceira diferenciación que temos que facer é a que existe entre o coñecemento dunha lingua ou de linguas por parte do falante e a súa realización na fala. Nos estudos de Interlanguage inténtase en parte chegar a defini-lo estado actual da chamada "interlanguage" dun falante a través dos textos producidos por el. Pero tamén se dan casos onde isto non parece posible a causa dos datos aparentemente aleatorios e onde parece que o proceso de aprendizaxe é bastante caótico, como din Larsen-Freeman e Long:

la trayectoria que hay que recorrer hasta llegar a dominar una estructura está llena de altibajos. Puede que en una muestra de la lengua del aprendiz éste utilice la estructura perfectamente, y que, en cambio, la siguiente vez que se recojan los datos se haya producido una regresión o una reincidencia y que el aprendiz no siga utilizando la forma correctamente. (Larsen-Freeman/Long 1994: 48-49)

Pode haber, ó mellor, este tipo de altibaxos nun proceso de adquisición, pero tamén estraña o abandono dunha estrutura ben aprendida. No seguinte exemplo verase que tamén poden ser problemas de interpretación dos datos. Nun traballo recentemente realizado sobre procesos creativos no galego contemporáneo analizáronse 30 falantes de distintos ámbitos que están implicados de forma destacada no proceso actual de koinización, sendo locutores nos medios de comunicación, estudantes de filoloxía galega ou profesores de galego⁸. Entre eles hai tanto falantes nativos coma falantes que na súa infancia tiñan só coñecementos pasivos de galego e incluso algúns que nin sequera dispuñan de coñecementos pasivos ou só de coñecementos pasivos moi escasos. Unha das informantes foi unha locutora da televisión galega que, sen ter coñecementos previos, aprendeu o galego para o seu labor profesional en varios cursos de lingua. Nun caso particular, a adquisición do fonema nasal velar galego /N/, distinto do fonema alveolar nasal nesta lingua, mentres que ós dous fonemas só corresponde un fonema nasal alveolar na lingua materna da locutora, a informante mostra as seguintes características durante unha entrevista de 20 minutos

de duración: algunhas veces realiza o fonema velar correctamente, outras veces - incluso nos mesmos casos - realiza unha nasal alveolar, así que deberíamos chegar á conclusión de que a falante aínda non adquiriu as regras e que introduce aleatoriamente algún que outro nasal velar no seu discurso: poderíamos chegar á conclusión de que o único que sabe é que existe tal sonido, pero que non sabe empregalo. As regras do emprego en galego son as seguintes: o N velar realízase en posición implosiva e no artigo e numeral unha. Pero cando á posición implosiva lle segue un pronome átono, pronúnciase o fonema alveolar. Se observámo-los casos de realización da nosa informante durante a entrevista, obtémo-lo resultado seguinte:

Ex. 1: Falante de 25 anos de idade, de L1 castelá, sen modelos pasivos da L2 na infancia e aprendizaxe de L2 galega a través de varios cursos mensuais de lingua. Traballa como locutora na televisión galega. O uso da L2 limítase ó traballo diante da cámara.

Realización do fonema /N/ galego
velar
alveolar
unha (e compostos).
15
1 (corríxese inmediatamente)
final total (entre os cales ante cons. velar)
59 (12)
57 (-)
dos cales entón (ante cons. velar)
5 (-)
1 (-)
dos cales non (ante cons. velar)
39 (3)
11 (-)
Podemos, entón, chegar a concluír que

adquiriu a competencia de que o n é velar en "unha", xa que correixe inmediatamente o único caso onde non o fai, pero que do resto dos casos non sabe nada. Nos casos de non e de entón chama a atención a frecuencia bastante alta de aparición, incluso en casos ante pronome (non o digo). Quere isto dicir, entón, que na "interlingua" da falante hai regras que din: /N/ en unha, entón e non, pero nos demais casos non sabe cómo é e realiza un [N] de vez en cando? Non exactamente, xa que nas pasaxes máis concentradas realiza case sempre unha nasal velar en posición implosiva, tamén ante pronome. É, entón, probable que a falante saiba a regra da posición implosiva, pero que non saiba a "excepción" da posición ante clítico. A interferencia española aumenta conforme baixa a concentración ou o grao de planificación do discurso. Chegamos desta maneira a unha especie de escala laboviana de realización⁹, un continuo de posibles frecuencias de realizacións velares segundo o "estilo" empregado. Pero na competencia da locutora, non hai interminables regras para interminables graos de realización: é moi probable que só haxa competencia de dous sistemas distintos, o primeiro corresponde ó español e o segundo a unhas regras parciais do galego, e estas realízanse mellor ou peor nos discursos da falante, segundo a importancia que lle dea á realización e segundo a elaboración posible do mesmo.

Chegamos entón á cuarta distinción, entre os diversos graos de elaboración dun discurso. Segundo o grao de elaboración hai máis ou menos posibilidade de intervención consciente no acto de falar, e segundo o grao desta intervención hai distintas frecuencias dos diferentes tipos de interferencia. No caso

do galego da locutora do exemplo, fortemente castelanizado, notamos p.e. unha tendencia xeral á interferencia de converxencia xunto con transposicións ou transferencias directas de elementos do castelán e incluso cambios de código en frases enteiras na fala espontánea. En poucos casos, tamén na fala espontánea, "galeguiza" os seus discursos metendo elementos diferenciais que considera tipicamente galegos, ou sexa que tende - pero só en poucos casos - á interferencia negativa de diverxencia. En discursos máis elaborados diminúen as transposicións do castelán, segue a tendencia xeral á estratexia de converxencia, pero aumentan os elementos diferenciais, que se presentan tanto en forma de interferencia negativa de diverxencia como en formas hipercorrectas. Hai influencia mutua ou interferencia entre os dous rexistros da locutora, un proceso de aprendizaxe que vai do reflectido cara ó espontáneo, como se ten observado en varios estudos de adquisición de segundas linguas¹⁰ e como xa destacara Hermann Paul, falando da adquisición fonética, que pasa do control consciente cada vez máis á realización espontánea¹¹.

3. O que chama a atención do noso exemplo e da situación galega en xeral é que haxa, en ámbitos destacados da sociedade, de uso profesional da lingua e de importancia especial para a orientación lingüística, falantes para os que o galego sexa unha segunda lingua. Isto débese a unha situación social particular de comunidades lingüísticas como a galega. A tendencia predominante das linguas minoritarias e dos dialectos europeos vai cara á converxencia: xa desde moito antes, pero máis acentuada-mente neste século, a comunicación e a

movilidade fixeron que as particularidades rexionais se perdesen ou que quedasen reservadas para usos moi restrinxidos. As grandes linguas nacionais tenden a penetrar cada vez máis nos ámbitos das linguas rexionais e dos dialectos, aínda que ás veces máis de vagar do que pensamos¹². E isto non acontece de golpe, senón moitas veces paso a paso, de xeración en xeración, producindo en moitas comunidades lingüísticas europeas un esquema xeracional ó que corresponden máis ou menos as seguintes particularidades: a xeración dos avós fala a lingua rexional ou o dialecto nunha forma relativamente enxebre e auténtica, a xeración dos pais é bilingüe, usa tanto a lingua local coma a lingua suprarrexional, xeralmente con interferencias mutuas, e diríxese ós fillos na lingua suprarrexional, xa que estiman que esta lles dará máis prosperidade social¹³. Este esquema dáse ou deuse - aínda que con particularidades moi diversas - en Gales coma en Irlanda, en Bretaña e no caso do sorábico de Alemaña oriental, en Sardeña e en Córcega, no País Vasco e en Galicia e en moitas máis comunidades lingüísticas¹⁴.

Se agora, como en España, pero tamén noutras destas comunidades, hai cambios políticos e sociais que rompen, cando menos parcialmente, coa situación tradicional, o esquema tamén cambia: as linguas rexionais asumen un novo prestixio, nalgúns casos gañan o respaldo do poder institucional, e as linguas que parecían pertencer ó pasado chegan a un novo presente e a teren futuro. Neste novo auxo das linguas participan tamén os da terceira xeración do esquema, pero non foron educados na lingua rexional: non a saben, ou só a saben pasivamente. Teñen, polo tanto, que estudiala como

segunda lingua, ou polo menos activala. No rexurdir das linguas rexionais, os falantes da "lingua materna" ou cando menos, "lingua autóctona" como segunda lingua son moitas veces, despois dunha fase de cambio de lingua, os falantes máis comprometidos e fanse líderes dos procesos de fomento das linguas rexionais: en Sardeña, por exemplo, unha normativa supradialectal está sendo elaborada por un profesor de italiano que comezou a estudia-lo sardo xa de adulto; no país vasco, distínguese quen é "Euskaldun berri", falante novo de euskera, e moitos dos que agora defenden o uso e a expansión da lingua vasca pertencen a ese grupo de neofalantes. En Galicia son numerosos os fillos criados en castelán que cambian ó uso do galego, e forman quizais a parte maioritaria dunha certa xeración de falantes urbanos ideoloxicamente comprometidos co galego¹⁵.

Respecto ó proceso de adquisición lingüística neste caso particular, hai que preguntarse cales son as características específicas que presenta. Para isto cómpre, en primeiro lugar, distinguir entre os falantes con presenza galega no contorno social e, polo tanto, coñecementos pasivos da lingua, e outros que non teñen nin coñecementos pasivos ou soamente moi poucos. Para estes últimos, a diferenza é sobre todo unha diferenza de actitude: mesmo descoñecendo a lingua segunda, poden chegar a ter actitudes moi positivas fronte a ela, e estas actitudes facilitan a disposición cara á aprendizaxe¹⁶. Ademais, a fin da aprendizaxe non é, en moitos casos, un uso parcial da lingua segunda, senón un uso xeral como se da primeira se tratase. Estas actitudes atopámolas por exemplo no seguinte anaco dunha entrevista

cunha falante, estudante de filoloxía galega, que non sabía nin activa nin pasivamente o galego antes de estudialo na escola, e que á idade de 19 anos cambiou conscientemente, usando na actualidade o galego en tódolos usos da vida cotiá:

Ex. 2: Falante de 25 anos de idade, de L1 castelá, sen modelos pasivos da L2 na infancia e aprendizaxe de L2 galega na escola; entre os 20 e 23 anos cambio progresivo cara ó uso case exclusivo de galego:

P: ¿Cómo puidiches chegar a tanto como dis? unha lingua que non é a túa de nacemento túa de/

R: Non é miña relativamente é dicir mh/ meus pais son galegos meu avó é galego. .. e .. en casa o galeguismo sempre estivo bastante metido o sea a nivel de/ de/ de literatura de libro hai moita cousa en galego de arte e todo. ... e a min empezoume/ cheguei a este nivel de compromiso porque me empezou a indignar a situación

Mostra o seu afán de identificarse coa lingua galega como lingua primeira aínda que sexa a segunda.

O proceso de adquisición desta falante comezou polo ensino consciente a través da escola, onde aprendeu unha lingua orientada no estándar dos planificadores lingüísticos, como di no seguinte exemplo:

A: Claro ¡(é que eu falo galego normativo! e eu/ aora ó chegar á facultade foi cando aprendín unha serie de cousas que eu non sabía nin que esistían entendes, ou sea a fala que eu teño, ¡(non aparece rexistrada en ningún atlas! .. porque se a nOrma .. se a normativa do galego, .. é unha especie de astracción, .. por zonas así diversas e .. de riscos en teoría incompatibles xeograficamente, ¡eu os teño todos!

A esta aprendizaxe pola escola seguiu, no caso desta informante, unha inmersión lingüística entre falantes de galego como primeira lingua, na que se achega en parte a eles, como di, cando fala de “unha serie de cousas que eu non sabía nin que existían”, elementos que aprende en contacto con falantes “de sempre”. Segue falando con numerosas interferencias do castelán e con acento claramente marcado da lingua materna, aínda que o seu castelán sexa un castelán fortemente marcado por influxos galegos.

O proceso de aprendizaxe é distinto no caso de falantes con presenza da lingua no seu entorno social. A falante do seguinte exemplo tamén cambiou cando tiña 19 anos, pero tiña pais e avós galego-falantes:

Ex. 3: Falante de 23 anos de idade, de L1 castelá, con modelos pasivos na infancia e aprendizaxe de L2 galega na escola; desde os 19 anos uso case exclusivo de galego:

R: Si claro .. (fh! .. ó principio trataba de falar moito máis coidadamente por eso sei .. |por eso distingo perfectamente ós neófitos porque tamén fun neófita| <lächelnd> .. e as típicas palabras .. eh/ coidaba moitísimo máis o galego pretendía que fose moito máis .. de libro .. que agora .. agora dáme igual.

EP: Despois galego. .. E con/ cos amigos un galego rebuscado ou con formas

IR: Si. Máis rebuscadas.

P: Escollidas/

R: Pero durante mOI pouco eles xa me decían .. “agora .. mástaste”/ .. eles xa levaban máis tempo ca min. .. pasaban polo mesmo/ .. dixeron “agora .. cOIdaste moito pero nuns meses vas pasar”

P: E despois?

ER: Foi certo <lacht> .. despois pasei de/ de/

IP: Ou sexa para eles tamén foi un cambio duro.

R: Si.

P: En que se nota que é duro/ que tes que pensar sempre

ER: (Pensar non, eso non! .. / bueno eles si,) eh? .. eles .. a m/ m/ .. Eles

IP: ¿Por qué entón?

R: tiveron que estudia-lo galego. .. estudia-ron .o galego dunha forma increíble ¡eu vía como estudiaban| <lächelnd> .. estudia-ban como si fose inglés cunha

Élista de palabras a un lado e la/ castelán ó outro. .. pero eu non tiña/

IP: ¿Pero cómo foi para ti se dis que foi dUro e ó mesmo tempo dis que non foi dUro como/?

R: Non foi duro falar porque eu tiña a lingua. non tiña ningún problema e na miña aldea, .. cos meus primos e eso sempre falaba galego.

Esta informante distingue claramente entre dúas fases de aprendizaxe: unha primeira, de “fala coidada” e de aprendizaxe consciente, e unha segunda, de inmersión lingüística entre falantes naturais: na primeira, a lingua “constrúese” lentamente co apoio e baixo o influxo continuo de outra; na segunda adquire “vida propia”. E distingue tamén entre os que non teñen coñecemento pasivo da lingua e tiveron que estudia-la lingua “como se fose inglés”, e a súa propia experiencia, distinta, como di “porque eu tiña a lingua”. A cantidade de interferencia española baixa de maneira moito máis rápida neste caso, e o resultado do proceso de aprendizaxe achégase máis á lingua de falantes que sempre falaron galego.

Na primeira fase, o coñecemento activo dunha lingua moi semellante facilita a

aprendizaxe, pero tamén a complica. Se, por unha banda, os aprendices poden aproveitar-los elementos comúns, pola outra teñen dificultades, ás veces, para distinguir-las linguas e de aprende-lo que é distinto. Tenden por conseguinte, ó principio, á interferencia negativa de diverxencia: ante a dúbida escollen elementos claramente diferenciados. Este proceso vai unido, ó nivel do léxico, con substitucións de unidades: cando hai unha palabra diferencial que pode substituí-la palabra común, cámbiase aquela por esta. Moitas veces úsase a palabra diverxente con exactamente a función da palabra que substitúe, converténdose desta maneira nunha palabra calcada da lingua de contacto e producindo un empobrecemento do léxico. Pero estes procesos perden importancia co tempo e coa progresiva inmersión lingüística no mundo da L2.

No plano da fonética hai unha diferenza fundamental entre estes procesos de aprendizaxe e outros procesos de adquisición cando o coñecemento pasivo da lingua é alto e o español falado polo aprendiz está dialectalmente marcado: sendo a marca dialectal do castelán de Galicia resultado do contacto co galego, o “acento galego” do aprendiz asegúralle unha certa autenticidade fonética¹⁷. Sen embargo, a pesar do modelo pasivo e unha entoación auténtica, mesmo os falantes con claros modelos pasivos adoitan ter problemas con certos elementos do sistema do galego. Por exemplo, soe haber dificultades de aprendizaxe do sistema de sete vocais por parte de falantes afeitos a unha lingua con cinco, dificultades que indican, ademais, un baixo rendemento funcional deste sistema.

4. Onde máis difire doutras situacións este proceso de aprendizaxe da lingua nai

como segunda lingua é nas súas posibles consecuencias para a lingua e a sociedade. Como non é un fenómeno illado, como xa hai grupos enteiros de neofalantes, de falantes que usan a segunda lingua como primeira, e procesos de converxencia entre eles e outros falantes e sobre todo porque faltan modelos claros para as necesidades novas dunha lingua galega urbana, as particularidades lingüísticas destes falantes poden ter un influxo determinante no futuro da lingua. Están a crear unha variante nova da lingua, que en parte presenta características dunha "interlingua" dun proceso de adquisición, pero que pode seguir despois desenvolvendo tradicións novas propias e completando o proceso de "adquisición" ou de "creación", tamén a través do contacto con falantes "naturais", proceso que de feito estamos vivindo na actualidade.

Sen embargo, hai tamén casos onde o proceso de aprendizaxe queda parado e fosilizado nun estado híbrido moi interferido pola lingua de contacto e moi pouco estable. Nos ámbitos máis prestixiosos da lingua, entre políticos ou nos medios de comunicación, hai numerosos falantes procedentes das capas sociais completamente castelánizadas que practican unha especie de uso ritual da lingua galega, pero que falan español sempre que non estea presente o público, a prensa, a cámara ou o micrófono. Algúns destes falantes, como a locutora antes citada, estudiaaron a lingua en cursiños, pero quedaron parados neste primeiro paso dunha lingua reflectida e chea de interferencias do español: non chegan á inmersión lingüística entre falantes naturais, non chegan máis alá do dominio dunha lingua híbrida dada polo acceso restrinxido á lingua meta. E esta lingua híbrida non choca no caso galego cunha

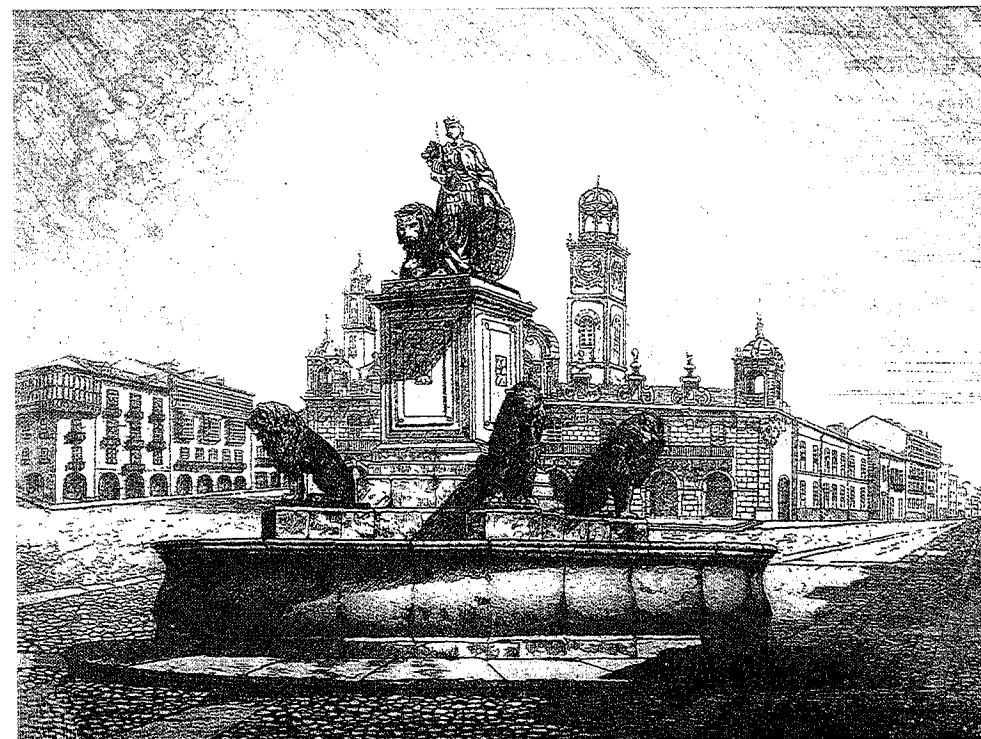
lingua asentada e con tradicións estables: a falta de tradicións no ámbito da lingua culta e da vida pública e maila presenza do castelán como modelo en todos estes ámbitos fai que un galego altamente castelanizado e artificial chegue a ter un grao bastante alto de aceptación na poboación e que chegue incluso a ser modelo de prestixio para os falantes¹⁸. Se buscamos entre os estudos de adquisición de segundas linguas un caso deste tipo, encontrámolo na chamada "hipótese de pidginización" de Schumann¹⁹, segundo a que o proceso de adquisición pode quedar parado se satisface as finalidades comunicativas do individuo e se este só mantén uns lazos mínimos de contacto coa comunidade da L2. O famoso caso do emigrante Alberto, de Costa Rica, que vive nos Estados Unidos e non avanza na súa competencia do inglés e segue falando, mesmo despois de moito tempo, un inglés híbrido con trazos parecidos a un pidgin, que satisfai as limitadas necesidades de dominio da segunda lingua, xa que Alberto se move case exclusivamente entre hispanofalantes. Na comunidade galega actual hai moitos Albertos²⁰. Aquí temos entón un caso onde os problemas de adquisición incompleta dunha segunda lingua - que son normalmente problemas individuais á marxe das comunidades lingüísticas - poden chegar a formar un modelo para unha comunidade, un modelo híbrido que se pode converter nunha especie de crioulo nas vindeiras xeracións. Un caso tamén onde os estudos de adquisición de segundas linguas poden contribuír á mellor comprensión de fenómenos do ámbito da lingüística histórica.

BIBLIOGRAFÍA:

- AYESTARÁN ARANAZ, Margarita e Justo de la CUEVA ALONSO (1974): *Las familias de la provincia de Pontevedra en 1974. Galleguidad y conflicto lingüístico gallego*, Sevilla: Instituto de Ciencias de la Familia.
- COSERIU, Eugenio (1977): "Sprachliche Interferenz bei Hochgebildeten", in: *Sprachliche Interferenz: Festschrift für Werner Betz*, ed. por H. Kolb and H. Lauffer, Tübingen, pp. 77-100.
- COSERIU, Eugenio (1978): *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*, 3. ed., Madrid: Gredos.
- COSERIU, Eugenio (1988/1992): *Sprachkompetenz. Grundzüge einer Theorie des Sprechens*, Tübingen: Francke 1988 (versión española: *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, Madrid: Gredos 1992).
- ELLIS, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Mauro A. e Modesto A. RODRÍGUEZ NEIRA (eds) (1994): *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*, A Coruña: Real Academia Galega.
- FRIES, Charles C. (1945): *Teaching and Learning English as a Second Language*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Manuel (1994): "Galegisch: Soziolinguistik", en: *Lexikon der Romanistischen Linguistik VI*, 2, Tübingen: Niemeyer, pp. 46-66.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1836): *Über die Verschiedenheit des menschlichen*

- Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, Berlin: Dümmler.
- KABATEK, Johannes (1995): *Die Sprecher als Linguisten. Interferenz- und Sprachwandel im Galicischen der Gegenwart*, Diss: Tübingen.
- LABOV, William (1971): "Variation in Language", en: Carroll E. Reed (ed.) *The Learning of Language*, New York: Appleton-Century-Crofts, pp. 187-221.
- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- LARSEN-FREEMAN, Diane and Michael H. LONG (1991/1994): *An Introduction to Second-Language Acquisition Research*, London: Longman 1991 (versión española: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos 1994).
- MÜHLHÄUSLER, Peter (1980): "Warum sind Pidginsprachen keine gemischten Sprachen?", en: P. S. Ureland, *Sprachvariation und Sprachwandel*, Tübingen: Niemeyer, pp. 139-159.
- PAUL, Hermann (1920): *Prinzipien der Sprachgeschichte*, 5a ed., Halle: Niemeyer.
- REGUEIRA FERNÁNDEZ, Xosé Luís (1994): "Modelos fonéticos e autenticidade lingüística", *Cadernos de Lingua* 10, pp. 37-60.
- SANDELD, K. (1936/1982): "Problèmes d'interférences linguistiques", en: *Substrate und Superstrate in den romanischen Sprachen*, ed. por Reinhold Kontzi, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1982, pp. 67-69.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (1985):

- "Frauen - eine <Hauptstörvariable> der Variationsforschung?", en: Wolfgang Banhauer e Robert Tanzmeister (eds.): Romanistik Integrativ. Festschrift für Wolfgang Pollak, Wien: Wiener Romanistische Arbeiten 13, pp. 481-494.
- SCHUMANN, John H. (1978): "The Relationship of Pidginization, Creolization and Decreolization to Second Language Acquisition", en: *Language Learning* 28/2, pp. 367-379.
- TARONE, Elaine (1988): *Variation in Interlanguage*, London: Edward Arnold.
- TORREY, Jane W. (1971): "Second-Language Learning", en: Carroll E. Reed (ed.) *The Learning of Language*, New York: Appleton-Century-Crofts, pp. 223-265.
- WHITMAN, Randal L. e Kenneth L. JACKSON (1972): "The Unpredictability of Contrastive Analysis", in: *Language Learning* 22, pp. 29-41.
- WODE, Henning (1978) 'The L1 vs. L2 acquisition of English negation', en: *Working Papers on Bilingualism* 15, pp.37-55.



Praza Maior de Lugo.